

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

La formación inicial de los profesores de historia: relato de una experiencia

- ❖ **GONZALO DE AMÉZOLA** | gonzalodeamezola@gmail.com
- ❖ **CARLOS DICROCE** | cdicroce@gmail.com
- ❖ **MARÍA CRISTINA GARRIGA** | pinagarriga@yahoo.com.ar
- ❖ **VIVIANA PAPPIER** | vivianapappier@yahoo.com.
- ❖ **VIRGINIA CUESTA** | virginia.cuesta@gmail.com
- ❖ **CECILIA LINARE** | cecilialinare@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

La heterogeneidad de la formación docente inicial ha reabierto desde hace un tiempo un debate acerca de cómo deben reformularse la preparación de los profesores de Historia, sobre todo en esta etapa. En las últimas décadas, tanto los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo como las políticas de transformación educativa que se realizaron en distintas regiones han hecho que los requerimientos para el desempeño de los profesores sean más complejos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países iniciaron modificaciones en la formación inicial de sus educadores. Nosotros queremos presentar aquí una propuesta que contempla la primera parte del recorrido de nuestros estudiantes en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la carrera del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde nuestra cátedra entendemos las prácticas de la enseñanza como la instancia de especialización en la que los estudiantes deben anudar dos tipos de conocimientos: los

pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de Historia.

“Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” se propone trabajar fundamentalmente sobre dos cuestiones. La primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psicológicos pero que no elude otras temáticas también significativas. Dentro de estas cuestiones, reflexionar sobre qué es para cada uno de nosotros la Historia consideramos que resulta fundamental porque este concepto influye en casi todas las decisiones del docente. La segunda es que esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil con el que pretenden ser profesores en el futuro. En este último sentido, las “prácticas” tienen la aspiración de ser un inicio crítico de lo que será un largo trayecto.

En este marco nos proponemos evaluar los resultados de tres actividades de aprendizaje con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria. Básicamente analizaremos sus producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, semblanza de un profesor y un ejercicio que procuró hallar respuesta a la pregunta, ¿por qué y para qué enseñar Historia? Dichas actividades fueron desarrolladas durante el primer semestre del ciclo lectivo 2015 aunque recopila experiencia de años anteriores. El propósito de la biografía fue evocar el pasado escolar para revelar las huellas de la experiencia vivida como estudiantes, con la semblanza la intención fue recuperar las formas en que recuerdan haber aprendido historia en la escuela secundaria, finalmente con el tercer ejercicio de escritura intentamos poner en discusión posicionamientos historiográficos con los que se encontraron en su trayecto de formación.

Consideramos que las actividades propuestas a los estudiantes constituyen un punto de partida para el inicio de la indagación y revisión de tradiciones escolares de la enseñanza de la historia, a la vez que su estudio nos ha permitido reconocer los supuestos epistemológicos, tanto disciplinares como pedagógicos que prevalecen en nuestros alumnos. La propuesta de compartir e intercambiar las distintas producciones de los alumnos en el “campus virtual” de la Facultad nos ha permitido plantear algunas problemáticas referidas a la experiencia de trabajos mediados por el uso de las TIC. Dichos

problemas se refieren a la comunicación de experiencias e ideas con diversidad de recursos mediales y su impacto en la construcción del conocimiento.

La decisión de pensar nuestra práctica y la de los estudiantes a través de la construcción de un texto colectivo es el recorrido que haremos con la intención de generar una memoria de esta instancia de formación: un primer semestre en que se cursan los prácticos y se esboza la propuesta pedagógica, un segundo semestre de observación y prácticas en la que se escribe y se pone en práctica dicha propuesta.

Respecto al peso de la biografía escolar en la formación inicial del profesorado muchos son los autores que destacan su importancia como “fondo de saber [que] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995 [2015], p. 80). María Cristina Davini advierte que ha sido mayor la preocupación por reconocer saberes disciplinares que indagar acerca de “‘modelos’ de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales” (p. 80).

Respecto a la semblanza, esta propuesta de escritura apunta a que los estudiantes rememoren las características físicas, psicológicas, sociales, políticas, pedagógicas, en otras palabras, las cualidades personales y profesionales de uno de sus profesores de educación secundaria con el fin de reconstruir arquetipos docentes que dejaron marcas en la biografía escolar.

Y por último, la actividad tendiente a revisar qué Historia enseñar y para qué, que permite articular esas formas de asumir un estilo docente en relación a las características de la enseñanza de la disciplina. Esta actividad permite tensionar esos modelos de acción pedagógica contruidos en el tramo educativo previo porque proponen re-pensar las prácticas de enseñanza de la Historia conocidas en relación a las planificadas como deseables.

Las actividades propuestas nos permiten indagar supuestos y representaciones sobre la práctica docente pero también comenzar a desestructurarlos desde una posición más reflexiva tendiente a analizar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia (Bergman, 1990) como paso previo a la residencia.

LAS BIOGRAFÍAS

El camino se inicia con la escritura de la propia biografía como forma de acercarse al pasado, rememorar y hacer consciente el contexto en el que cursaron los diferentes niveles

educativos para descubrir las marcas que han dejado los maestros y profesores, las lecturas que más los conmovieron, las razones de la elección de su carrera, entre otros.

En el conjunto de biografías analizadas para este trabajo, que rondan las treinta, los relatos establecen una cronología que se inicia con el nacimiento de los estudiantes y finaliza en la experiencia de las prácticas de la enseñanza. El análisis de esas biografías posibilita identificar los acontecimientos más significativos seleccionados, los motivos de la elección de la carrera, los estilos docentes, la enseñanza de la Historia y cómo recuerdan haber aprendido como alumnos.

Las biografías de los estudiantes señalan haber cursado la escuela secundaria en el marco de la Reforma de 1993, hacen especial mención a la crisis del 2001 por el impacto que la misma supuso en su vida cotidiana familiar y escolar, al deterioro de la escuela pública y al inicio de su militancia. El presente llega a las aulas por profesores que traen artículos periodísticos y cuentan sus experiencias de vida en ese contexto de crisis”

Las biografías ejemplifican como el contexto social de crecimiento de la pobreza, desocupación y protesta social se hace presente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Podemos preguntarnos si este contexto social ha generado otro ideal de profesor y de estudiante y que tipo de contrato social aparece.

Por otro lado, los motivos por los que los estudiantes eligen la carrera pueden sintetizarse en las siguientes frases: “es una salida laboral”, “elegí firmemente la docencia secundaria aunque está muy denostada en la carrera”, “para hacer pensar a los chicos críticamente”, “es una opción más social que la investigación”, “entendí la función histórico ideológica de la escuela en la facultad”, “la práctica militante me hace pensar la enseñanza de la Historia desde otro lugar”. Respuestas todas ellas vinculadas al contexto social signado por la crisis, en el que la docencia aparece como militancia, no solo por la adhesión al paro y la protesta callejera frente a la pauperización de la sociedad y de la escuela, sino también en la enseñanza de la Historia, que es caracterizada en las biografías como una “herramienta fundamental para comprender el presente”, “comprender las estructuras humanas y despojarme de prejuicios”, “la enseñanza de la historia para enseñar a pensar”.

Algunos de los estudiantes tienen experiencia docente como preceptores, docentes en escuelas de la Provincia de Buenos Aires (de gestión privada y estatal), y en Bachilleratos populares y en programas de terminalidad de los estudios secundarios. Dichas experiencias

se convierten en objetos de reflexión y de puntos de anclaje para pensar su propia trayectoria y comenzar a resignificar estas prácticas.

LA SEMBLANZA

Las semblanzas presentadas por los estudiantes fueron organizadas en un documento en el que se señalan las problemáticas de la enseñanza de la Historia que aparecieron de manera explícita e implícita en los diferentes relatos, las metodologías (uso de manuales escolares, trabajos prácticos, exposiciones) que se narraron y los vínculos socio-afectivos. También se destacaron los gestos, voz y tipo de discursos y la influencia que ejercieron estos profesores en aquellos momentos de sus vidas.

Finalizada esa síntesis quedaron formuladas tres preguntas:

- 1) ¿Qué Historia me enseñaron?,
- 2) ¿Cómo me la enseñaron?, y
- 3) ¿Qué representaciones o imágenes pude construir sobre un Profesor de Historia?

De la lectura de los trabajos surge la ausencia en los relatos de temas o contenidos históricos, el nombre de algún historiador o escuela historiográfica que merezca ser destacado o lecturas de textos históricos que hayan sido significativas o perduren en sus memorias. Este primer análisis da cuenta de un problema central en la formación de profesores de Historia la “distancia” entre la historia investigada y la historia enseñada (Maestro González, 1997, Mézola – Barletta, 1992; Zabala, A, 2006: 88).

En cuanto a las cuestiones metodológicas si bien no hay desarrollos discursivos de orden teórico, se alude a un conjunto de experiencias educativas que permiten discernir modos diferentes de enseñar historia. Están aquellos profesores que exponen, “...y hablaba, con una expresión muy seria, desde que entraba hasta que se iba. Y era muy gracioso. No hacía preguntas, ni daba trabajos prácticos...” Pero también están los profesores, que solo daban como tarea leer manuales o fotocopias y aquellos que utilizando esos materiales incentivaban el “pensamiento”.

Los recursos puestos en juego son la voz, con todo lo que ello implica, los manuales y las actividades. La línea de tiempo, los mapas, los documentos, los museos, el cine, los testimonios, el análisis de imágenes, la televisión, los periódicos, las revistas, los juegos de

simulación y las TIC son recursos que han quedado en el olvido y que quizás sea necesario traer al presente para poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos. Si bien es fundamental aclarar que cualquiera de estos recursos debe ser dotado de un sentido educativo o pedagógico para convertirse en una herramienta al servicio del aprendizaje.

El análisis de esta segunda parte de las semblanzas nos permitió reabrir el debate en torno a estrategias de enseñanza, categoría difícil de precisar pero que requiere de un docente que otorgue significación ética, política y pedagógica al tipo de historia a enseñar. De esta manera, la semblanza se transformó en un dispositivo que promovió la búsqueda de rupturas y/o continuidades en la regulación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Otro aspecto no menos importante a considerar son los vínculos socio-afectivos que nuestros alumnos describen o presentan en sus relatos y que experimentaron en su trayectoria escolar. Su lectura nos permitió introducirnos en el debate acerca de la especificidad de la profesión docente. Sin duda, la dificultad radica en reconocer que el acto de enseñar ya no puede analizarse únicamente en términos de tarea de transmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación sino que la enseñanza y, sobre todo la de la Historia, pueden concebirse desde una dimensión relacional en donde las situaciones vividas con el Profesor en un determinado contexto pueden ser tan o más importantes como el área del conocimiento que se pretende impartir.

Muchos de los testimonios ponen en evidencia “la doble agenda del maestro” (Altet, M, 2005: 40) en su práctica en clase, es decir, cómo cumple estas dos funciones relacionadas y complementarias, por un lado, la función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y por el otro, una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase. La pregunta pendiente sería ¿cómo se conectan conocimientos, acciones y emociones en el futuro trabajo docente? Los relatos de nuestros alumnos traen al centro de la mesa el núcleo del problema en la formación inicial de un profesor que reside precisamente en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican estas dimensiones y los recursos personales y profesionales que definen modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de la historia como el de las disciplinas que indagan el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una planificación, ni una intervención adecuada a las exigencias complejas y cambiantes del trabajo docente.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA?

En este apartado haremos referencia a los trabajos presentados por los alumnos en el espacio virtual que la Cátedra dispone en el campus de la Facultad consistente en un breve escrito ensayístico. En él debieron contestar las preguntas del por qué y para qué enseñar Historia en la escuela a partir de la selección de imágenes, historietas, escenas fílmicas, textos, artículos periodísticos, pinturas, música que a juicio de cada uno de los participantes invitara a pensar sobre cómo resolver este interrogante, en diálogo con los recuerdos compartidos, la biografía escolar y la bibliografía leída. De esta manera, se habilitó un foro en el cual los alumnos de las diversas comisiones debían publicar sus trabajos y a su vez, se les pidió que a partir de esto, pudieran leer y comentar alguna de las producciones de otro compañero a modo de enriquecer la mirada sobre el problema planteado.

Se publicaron en tiempos diversos 32 textos de los cuales fue posible concluir que la consigna permitió: relacionar la bibliografía leída hasta el momento en este y otros espacios de formación. Los estudiantes hicieron dialogar diferentes autores con sus propias reflexiones, y en aquellas voces revisitadas, sostuvieron parte de sus argumentaciones. Al reflexionar sobre *qué Historia enseñar* partieron de algunos casos, de la referencia a la Historia como disciplina escolar volviendo a dar cuenta del peso de la propia biografía escolar. Hicieron hincapié en los sujetos y los tiempos de la Historia como objeto de estudio, haciendo referencia a algunos de los problemas de la enseñanza de la Historia, tales como la periodización, la explicación histórica, la elección de los sujetos de la Historia enseñada, los problemas de escala, y la crítica al eurocentrismo, y la preocupación por la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico tendiente a desnaturalizar los “lugares comunes”.

Asimismo, fue posible advertir preocupaciones en torno al *rol docente* y a la *función de la escuela* en la sociedad. Sobre la primera cuestión, muchos de los estudiantes pudieron posicionarse y hablar desde ese lugar para comenzar a pensar el *cómo enseñar* en diálogo con los Diseños Curriculares del nivel. Otros estudiantes retomaron el análisis de tales documentos curriculares para pensar y analizar su enfoque epistemológico y la congruencia que pudiera existir con la Historia Investigada, problematizando y poniendo en discusión aspectos relacionados con la selección y organización de sus contenidos. En este sentido, se hizo mención al carácter político de esas decisiones pedagógicas y didácticas.

Muchos de los estudiantes parecieron interpelados a partir de sus preguntas y reflexiones sobre la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación

histórica y el papel de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, los desafíos y contradicciones de enseñar ciencia en la era tecnológica, entre otros tópicos.

CONSIDERACIONES PARA TENER PRESENTES EN EL MOMENTO DE “LA PRÁCTICA”

Es importante subrayar que el análisis realizado hasta aquí es el de un pequeño fragmento de una experiencia pedagógica en marcha y quienes escribimos estamos insertos en ella como protagonistas. No obstante esta cercanía y compromiso asumido con el proceso nos ha permitido compartir algunas consideraciones finales que por las características enunciadas tienen el carácter de provisorias, a la manera de hipótesis.

En primer término, las fuentes usadas parecen estar diciendo que uno de los problemas de la enseñanza de la historia –en la formación inicial de un profesor– se define a partir de referencias personales y de climas de época que tienen consecuencias tan importantes como las estrictamente científicas o pedagógicas. Y que torna fundamental la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional para la adquisición de una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. Recuperando algunas propuestas, en este sentido, sostenemos *“la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica.”* (Nóvoa, A: 2009:212).

Otro eje para el debate es atender a las maneras en que las nuevas generaciones pueden acercarse a las experiencias y sujetos del pasado. Esta cuestión central plantea otra problemática de la formación “pedagógica” que consiste en los mecanismos de la transmisión. La distinción entre contenidos informativos y prácticas “formativas”, constitutivos de los procesos de transmisión, nos servirán para constatar que no sólo basta con dar o pasar la información sino que debemos prestar más atención a los procesos más complejos de la identificación y apropiación de los sentidos del pasado. (Jelín, E. 2002:126) Ejemplo de ello es el trabajo realizado por nuestros alumnos en el campus virtual en donde no sólo conocen la producción de historiadores sino que también se han animado al uso de otros lenguajes para comunicar sus ideas.

En cuanto a la participación en el foro como comentaristas de las producciones de otros compañeros, los aportes se caracterizaron por un tono respetuoso que enriqueció el intercambio, no exento de disensos, a partir de expresiones tales como: “me pareció

interesante cuando rescatás...”, “me gusta el énfasis que ponés en...”, “otro punto interesante es...”, “tu trabajo es muy claro y concuerdo con...”, “me encantó que el recurso sea un...”, modalidad de participación proactiva que permitió la sumatoria de ideas dando cuenta de todas las voces y no únicamente de la de los docentes.

Este ejercicio nos interpela acerca de las relaciones de nuestra materia con la pedagogía y la historia. A primera vista, el papel mismo de la disciplina no sería el más importante en el proceso educativo ya que, por una parte, en las autobiografías y semblanzas de docentes los valores que aparecen más exaltados son más bien autónomos de ella, como la militancia o los vínculos afectivos y, por otra, porque los practicantes no recuerdan temas, autores o escuelas historiográficas que los hayan impresionado vivamente cuando cursaban sus estudios secundarios. Sin embargo, podríamos preguntarnos por qué esos recuerdos están ligados a las clases de nuestra materia y en qué medida, a su vez, se relacionan con la Historia.

Todas estas consideraciones implican un posicionamiento diferente frente al pasado y a su enseñanza porque se procura desarrollar una actitud crítica basada en no aceptar ideas, informaciones o datos sin tener en cuenta el contexto –social, político, cultural y temporal– en que fueron producidos, analizar los argumentos empleados por sus autores, examinar las pruebas ofrecidas para sostener esos argumentos, etc. El propósito central de la enseñanza de la Historia no debería ser sólo transmitir saberes sino que los contenidos históricos permitieran interpretar el pasado para orientar nuestras decisiones en el presente con las herramientas que brinda la ciencia histórica

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M. (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: FCE.

Amézola, G. de y Barletta, A. M. (1992) “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y de vuelta al secundario”, en *Entrepasados* N° 2.

Bergmann, K. (1990) *A História na reflexão didática*. Em: *Revista Brasileira de História*, San Pablo, vol. 9, nro. 19.

Bullough, R. V. (2000) Convertirse en Profesor: La persona y la localización social de la formación del Profesorado. En Biddle, B, Good, T y Goodson I. La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar, Buenos Aires. Paidós

Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.

Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. La Plata: Ediciones Al Margen.

Gimeno Sacristán, J. (1992.) Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A y Duschatzky, L. Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Jelin, E. (2002) Los trabajos de la memoria, Buenos Aires. Siglo XXI

Maestro González, P. (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. En: Clío & Asociados. La historia enseñada. N° 2, UNL.

Nóvoa, A (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. En: Revista de Educación, N°350, Sep-Diciembre.

Rüsen, Jörn. (2012). Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba, W. A. Editores

Speranza G. (1995) Primera Persona. Conversaciones con quince narradores argentinos. Buenos Aires. Edit. Norma.